

---

## « La seconde langue est un carrosse »

Analyse du processus d'implantation du programme d'éducation bilingue au Paraguay

*"The second language is a carriage". Analysis of the process of establishing a bilingual education programme in Paraguay*

*"La segunda lengua es una carroza". Análisis del proceso de implantación del programa de educación bilingüe en Paraguay*

Dominique Demellenne

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4512>

DOI : 10.4000/ries.4512

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2015

Pagination : 115-124

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Dominique Demellenne, « « La seconde langue est un carrosse » », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 70 | décembre 2015, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 22 juin 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4512> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4512>

---

© Tous droits réservés

## « La seconde langue est un carrosse »

### *Analyse du processus d'implantation du programme d'éducation bilingue au Paraguay*

**Dominique Demellenne**

*Université Catholique d'Asunción*

Les programmes d'éducation bilingue cherchent à valoriser l'enseignement de langues présentes dans la culture nationale, mais ce processus d'installation systématique d'enseignement des langues valorisées finit par créer une nouvelle relation entre celles-ci, et les effets produits ne sont pas toujours ceux que l'on recherchait. Ce fut le cas lorsque le Paraguay choisit d'inscrire une éducation bilingue dans sa réforme éducative. Pour mieux le comprendre, nous partirons de « La seconde langue est un carrosse »<sup>1</sup>, une histoire qui fut racontée par une technicienne du Plan pilote d'éducation bilingue, lors d'un atelier de systématisation du programme.

Cela s'est passé lors d'une visite d'une école rurale. Cette visite de suivi avait pour objectif d'observer des classes de seconde langue en première année primaire pour pouvoir ensuite accompagner le travail des enseignants. À notre arrivée, plusieurs parents, et même des grands frères, nous attendaient. Ils voulaient eux aussi observer la classe.

L'enseignant commence sa classe en utilisant des illustrations et les élèves répètent les phrases proposées par l'enseignant : « ceci est un carrosse » ; « ceci est un chat » ; « il a des bottes » ; « la princesse se promène en carrosse ».

La plupart des enfants répètent de façon mécanique. Romina ne dit rien et a un air très sérieux. Elle ne répond pas aux questions du professeur. Quand celui-ci tente de la faire participer, elle lui dit en nous désignant mais aussi en faisant référence aux parents et grands frères qui regardent par la fenêtre : « *Nde ayeténgo profesor, eñe'entena guaranímemarāiko la rejehechukaseterei Ko'avape* [Sérieusement professeur, parle en guarani, pourquoi veux-tu te montrer à ceux d'Asunción ?].

Le professeur lui répond en guarani qu'elle doit parler en espagnol. La petite fille rétorque : « *Che naha'āmo'ai pe'eme la itavápe* [N'attendez pas que j'aille où sont ces ignorants<sup>2</sup> qui parlent l'espagnol] ».

L'enseignant, un peu inquiet, continue son cours en guarani pour que les élèves prêtent attention au conte du Chat botté. Un petit garçon, après un grand éclat de rire, intervient en disant : « *Pende kalidaitéiko Ko'aga mbarakaja jepe*

1. Une élève a comparé la langue espagnole à un carrosse, concept qui dans la culture rurale paraguayenne signifie quelque chose qui n'a pas d'utilité et dont il faut se séparer.

2. Les personnes d'Asunción. Il est difficile de traduire ces expressions imagées. (NdA)

*pembovotapàma ha che rymba vaka pembopasea Karrétape* [Ce sont des braves gens, ils font voyager le chat et même ma vache, ils la promènent dans une charrette] », ce qui provoque le fou rire de ses compagnons, mais aussi du public. L'enseignant qui est aussi le directeur de l'école, prétexte qu'il doit aller résoudre un problème administratif important et s'en va, visiblement affecté par la situation.

Les parents et les enfants l'attendent. Il revient et tente de reprendre le cours sous le regard attentif de l'auditoire : « Qui peut me raconter où se trouve la princesse ? ». Entre deux éclats de rire, un enfant répond : « *Oiméne omokambuhína imemby'i* [Elle est en train d'allaiter son veau] ».

À ce moment, ils m'expliquent en guarani que Princesse est le nom de la vache d'Isabelita. Je me sens mal et j'essaie de terminer l'activité : « Qu'avons appris aujourd'hui ? » Silence total.

Je m'adresse alors à Romina : « Qu'en dis-tu Romina ? ». Elle se lève, me regarde attentivement et me répond : « L'espagnol est un carrosse ». Les rires redoublent. Je m'adresse alors aux parents : « *Ha peēpa mba'e peje* [Au moins dites quelque chose] ». Ce à quoi une mère me répond : « *Ha la Kastellàno Karruajeha manteko avei ikatu ja'e. Ajépa ?* [La seule chose qu'on peut dire, c'est que l'espagnol est aussi un carrosse... pas vrai ?] ». Il ne reste plus qu'à les inviter tous : « *Jahàma japytu'umi sapy'aite* [On va faire une pause] ». Romina répond : « *Nde nekane'òvana epytu'u* » [Repose-toi si tu es fatiguée, nous on va jouer] ».

« *Ore rohóta rohuga* [Nous, on va jouer entre nous] ». Cette expérience a marqué ma vie professionnelle. Ce fut le début d'une profonde réflexion sur notre proposition d'éducation bilingue et la façon d'implanter le guarani. À partir de cette expérience, nous avons commencé à enseigner la seconde langue en tenant compte de ce que les enfants voulaient savoir et surtout en l'adaptant au contexte rural. Nous avons construit une méthodologie plus ludique, qui est aujourd'hui appliquée et pleinement acceptée par les enfants, les parents et les enseignants.

Cette histoire, qui reflète le travail quotidien des techniciens chargés de mettre en place un programme d'éducation bilingue, permet de mieux comprendre le contexte dans lequel s'implante ce programme au Paraguay. Ce récit est un mélange linguistique mais aussi de contenus et de codes culturels. Il est le reflet de la culture et de la langue paraguayenne qui mêle sans beaucoup de problèmes le guarani et l'espagnol. Cette production linguistique porte un nom au Paraguay : le jopara (« mélange » en guarani), qui est en fait la langue dominante sans être reconnue comme telle. L'école tente de formaliser les langues et les contenus. L'enseignement, qui se faisait officiellement en espagnol jusqu'à récemment, doit désormais être bilingue. On a introduit un guarani « scientifique », bien éloigné du guarani quotidien, comme deuxième langue officielle. Mais cette tentative de formalisation se heurte aux réalités locales et engendre des tensions.

Dans notre cas, le contenu du cours est un grand quiproquo : l'enseignant tente de développer une classe en espagnol, utilisant un conte issu de la culture globalisée, devant un auditoire dont la langue d'usage, qui est aussi celle

de l'enseignant, est le guarani. L'enseignant demande en guarani à ses élèves de parler en espagnol, et tout cela sous le regard bienveillant mais évaluateur de la technicienne venue d'Asunción. Lors de l'atelier de systématisation, le quiproquo est sans doute amplifié par la narratrice pour capter l'attention de son auditoire. Il se traduit par des expressions en guarani par lesquelles, aux questions posées sur le conte du Chat botté, les élèves répondent en parlant de leur vache qui s'appelle Princesse. Ce quiproquo démontre la difficulté de l'enseignant, mais également de la technicienne, à installer une nouvelle pratique et à assumer un nouveau rôle. Comme dans les mauvaises comédies, le public est cruel mais tout se termine par un grand éclat de rire qui libère les tensions. De tels quiproquos sont fréquents lors de la mise en place de ce type d'expériences. Mais de la possibilité de les comprendre et de les gérer peut naître le succès d'une politique. Revenons un instant au contexte.

Le Paraguay, où est majoritairement parlé le guarani (paraguayen), langue d'origine amérindienne, présente une configuration sociolinguistique clairement de type diglossique ou plutôt pluriglossique (car coexistent de 17 à 19 langues amérindiennes parlées par des communautés indigènes plus ou moins importantes) particulièrement intéressante. Cette configuration « pluriculturelle et bilingue » (selon les termes de la constitution démocratique de 1992) est en pleine évolution avec la mise en œuvre d'une réforme éducative qui vise à promouvoir « l'éducation bilingue » (guarani-espagnol) dans le pays. (Boyer et Penner, 2012)

Pour mieux comprendre les enjeux de cette réforme, il faut préciser que la Loi générale de l'éducation, ratifiée en 1998, dans son chapitre définissant l'éducation formelle, stipule ceci :

L'enseignement se réalisera dans la langue maternelle de l'élève au début du processus scolaire ou à partir de la première année du primaire. L'autre langue officielle s'enseignera aussi dès le début de l'éducation scolaire à partir de méthodes didactiques propres à l'enseignement d'une deuxième langue. (Article 31)

À partir de cette loi, les politiques éducatives paraguayennes ont assumé la définition d'un système d'enseignement basé sur la reconnaissance des deux langues officielles, avec l'objectif que celles-ci soient le moteur des changements et de l'amélioration des processus d'apprentissage. Mais leur mise en œuvre s'est heurtée à de nombreux obstacles.

En effet, s'il existe un consensus sur la nécessité d'une politique éducative bilingue au Paraguay, une partie importante des parents pense qu'il est plus important d'être alphabétisé en espagnol qu'en guarani, l'espagnol étant langue de prestige, de mobilité sociale et des institutions.

Ce rejet du guarani est entre autres le résultat d'une intense campagne d'enseignement de l'espagnol et de dévalorisation du guaraní menée sous le régime de la longue dictature du général Stroessner (1954-1989). À partir de la

restauration de la démocratie commence un processus de revalorisation de la langue autochtone. En 1992 se réalise le premier séminaire d'éducation, qui recommande la formation d'« élèves bilingues coordonnés », c'est-à-dire qui puissent utiliser avec la même habileté les deux langues. Dans un premier temps, l'effort de mise en place de véritables programmes d'éducation bilingue s'est développé à partir d'initiatives d'associations comme la Fondation Fe y Algria, qui a mis en place des programmes d'éducation rurale bilingue pour ses écoles mais aussi pour la formation de jeunes et d'adultes. C'est seulement à partir de la deuxième phase de la réforme éducative (2000) que le ministère a commencé à mettre en place une équipe de spécialistes dans ce domaine.

Mais malgré ces actions, les enseignants disent ne pas avoir suffisamment de matériaux pédagogiques en guarani ou en espagnol comme deuxième langue et ne pas avoir reçu de formation spécifique sur la méthodologie de l'enseignement de la deuxième langue.

Les recherches continuent à démontrer l'importance du facteur sociolinguistique sur le rendement des élèves : ceux dont la langue maternelle est le guarani sont désavantagés dans un système construit à partir de l'espagnol (les épreuves sont toujours rédigées en espagnol pour différents motifs : difficulté technique de les rédiger en guarani, coût d'élaboration et d'édition en deux langues, fait que la plupart des techniciens et des enseignants maîtrisent mieux la lecture et l'écriture en espagnol et croyance qu'au moment de la « vérité évaluative », l'espagnol a plus de prestige et donc que tous les élèves devraient pouvoir se défendre dans cette langue).

Enfin, des difficultés importantes subsistent en matière de normalisation et de systématisation du code linguistique du guarani ; le ministère ne doit pas seulement encourager l'utilisation du guarani aux différents niveaux du système, il doit aussi investir dans un processus de fonctionnalisation de la langue autochtone et la promouvoir dans les différents secteurs de la société : médias de communication, administration publique, monde économique...

Ces difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des programmes d'éducation bilingue permettent de prendre conscience du fait que pour installer une politique éducative, il ne s'agit pas seulement d'avoir de bonnes idées, aussi nobles soient-elles, comme la valorisation de la diversité sociolinguistique du pays, mais également la capacité à les mettre en œuvre.

Dans le cas de l'éducation bilingue au Paraguay, il s'agissait tout d'abord de construire un modèle pédagogique bilingue pertinent par rapport à la réalité nationale. Les modèles utilisés au début de la réforme se basèrent sur les expériences réalisées dans d'autres pays de la région, où les populations indigènes monolingues devaient apprendre l'espagnol comme deuxième langue. Au Paraguay, la majorité des parents éduquent leurs enfants en utilisant, de façon dissymétrique, les deux langues officielles que sont le guarani et l'espagnol (« bilinguisme de berceau »). La plupart des enfants entrent ainsi à l'école avec un certain degré de connaissance de chaque langue. Il ne s'agit donc pas, pour

la plupart d'entre eux, d'acquérir une langue quasi inconnue, ce qui est le plus souvent le cas dans l'enseignement d'une deuxième langue en contexte scolaire. Le projet d'éducation bilingue paraguayen est complexe car il doit s'adapter à différentes réalités sociolinguistiques, ce qui implique que les enseignants développent de nouvelles compétences (Demellenne, 2006). Il faut former des enseignants capables de détecter et de comprendre la diversité sociolinguistique, de connaître les fondements d'une éducation bilingue, d'appliquer différentes méthodologies d'enseignement de la seconde langue, etc.

Il s'agissait ensuite de construire les stratégies et processus nécessaires pour installer ce modèle, de convaincre les différents acteurs (enseignants, parents) de la pertinence du nouveau modèle proposé, de doter les institutions scolaires des ressources nécessaires pour implanter ce modèle, et de pouvoir s'appuyer sur un système d'accompagnement et de suivi. Ce travail est donc long et complexe car, outre la définition de nouvelles politiques sociales pertinentes, il implique la mobilisation et la formation de nouvelles ressources.

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que le choix de l'enseignement des langues au sein d'un système éducatif ne doit pas nécessairement être fait en introduisant des idées nouvelles, même si elles sont significatives, mais bien en travaillant avec les acteurs éducatifs, dans un processus de discussion et d'argumentation de leurs propres pratiques et ce dans l'objectif que chacun soit capable de construire sa propre histoire et de la défendre. Pour cela, il faut également prendre en compte les conditions pratiques et l'expérience concrète des acteurs dans le système. En matière d'enseignement des deux langues, ces conditions pratiques sont souvent le résultat d'expériences empiriques : les nombreuses observations réalisées nous montrent que l'enseignant développe sa classe en guarani, langue qu'il parle couramment et écrit ensuite au tableau en espagnol, langue dans laquelle il a été alphabétisé. Cette étrange façon d'enseigner les deux langues provient du fait que le guarani est langue d'usage oral et que l'écriture a été acquise en espagnol.

## **UNE MISE EN ŒUVRE PROGRESSIVE**

Prendre en compte les conditions pratiques des enseignants et les transformer ou améliorer oblige à construire un processus de formation-action sur la base d'une réflexion sur ces pratiques. À partir de recherches sur les expériences développées au Paraguay et pour expliquer la façon dont elles se sont installées, nous avons eu recours, d'une part, aux travaux de Muller (2000) qui explique l'émergence et la mise en œuvre d'un nouveau référentiel (nouveau modèle éducatif) et, d'autre part, aux recherches menées sur les changements de représentations sociales et de pratiques (Dupriez et Cornet, 2005). De cette façon, nous pouvons comprendre les enjeux de la gestion du programme d'éducation bilingue comme la nécessité de définir une nouvelle proposition (référentiel)

mais aussi de l'« installer » dans les imaginaires et les pratiques pédagogiques. Le concept de référentiel possède une double dimension cognitive et normative. Il permet également de mieux comprendre les étapes d'installation d'un programme, le jeu des acteurs et des rapports de forces qui en découlent. Plus que la projection méthodologique ou pratique de ce concept, c'est la construction de sens qu'il entraîne qui semble intéressante, son processus d'historicité :

(...) c'est en produisant des politiques publiques que les sociétés se pensent à travers leur action sur elles-mêmes... [et définissent] leur rapport au monde (Muller, 2000).

Le résultat final de ce processus doit donner au modèle éducatif une légitimité suffisante pour être adopté par une majorité des acteurs. Les différentes phases signalées par Muller sont :

- *l'émergence* : les débats se centrent autour de la façon d'interpréter et d'hierarchiser ces problèmes, mais aussi autour des idées et des valeurs qui doivent être incluses dans les objectifs de cette nouvelle proposition (dans notre cas, il s'agissait d'interpréter correctement la réalité sociolinguistique) ;

- *l'intéressement* : il ne s'agit pas seulement de convaincre ou de séduire mais aussi d'écouter les réactions et de découvrir les réalités ; ces nouvelles façons de voir conduisent à une redéfinition progressive des règles du jeu et des normes (c'est le cas du récit présenté plus haut) ;

- *l'enrôlement et l'adaptation* : le programme s'organise en définissant les rôles et en redéfinissant en partie ses buts ; il s'agit alors de pouvoir entrer dans le champ des pratiques pédagogiques et le programme doit être capable de comprendre comment les acteurs de terrain perçoivent, interprètent et appliquent ces nouvelles propositions ;

- *l'évaluation des résultats et le changement de pratiques*, qui est la fin du processus de mise en place : durant cette phase, l'autonomie des acteurs locaux prend de plus en plus d'importance, ils connaissent le programme et petit à petit sont capables non seulement de le mettre en œuvre, mais aussi de le réinterpréter en y inscrivant leurs propres objectifs et innovations ;

- *l'institutionnalisation* : l'enjeu est de transformer les acquis du programme en une politique valable pour toutes les écoles et tous les niveaux du système éducatif ; l'analyse ne se limite pas au niveau local : pour s'institutionnaliser, le programme doit avoir un impact sur les différents niveaux du système éducatif.

Cette brève approche théorique permet de comprendre que la gestion d'un programme éducatif articule des moments de connaissances, de réflexion, d'expériences et d'analyse des effets.

## **LES DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ÉDUCATION BILINGUE**

À partir de cette idée de la gestion d'un programme comme installation d'un référentiel, nous pouvons mieux expliquer l'expérience de mise en place du programme d'éducation bilingue au Paraguay. Nous l'avons dit, la proposition initiale était « copiée » sur d'autres modèles installés dans la région. Mais cette proposition ne prenait pas en compte la spécificité de la réalité sociolinguistique paraguayenne. Après plusieurs années d'implantation du programme, il fut donc décidé de l'« adapter » ou de le rendre plus flexible. Il s'agissait de travailler sur le changement de perception du sens de l'usage des deux langues officielles dans la politique éducative aussi bien au niveau des enseignants et des parents qu'à celui des autorités ministérielles. Il ne s'agissait pas tant de définir une nouvelle proposition que de comprendre comment les acteurs de terrain la percevaient, la comprenaient et peut-être l'adoptaient comme « une bonne idée ». Les débuts des réformes éducatives sont souvent faits d'incompréhension et de quiproquos. Il fallait donc doter les formateurs et techniciens du ministère de nouveaux outils susceptibles de tenir compte des différents contextes mais aussi des résistances et des nouvelles expériences menées.

Confrontés à l'incompréhension et aux difficultés, les ministères sont souvent tentés de changer de proposition. L'installation de la politique d'éducation bilingue se réduit alors à une succession d'expériences pilotes qui peuvent être des effets de mode ou des projets présentés par les agences de financement. Passer d'un projet pilote à une politique « universelle » implique un changement d'échelle. Les problèmes à résoudre y sont plus importants et plus complexes, notamment en ce qui concerne la planification linguistique, la normalisation de la langue, le suivi des enseignants, l'édition de matériels pédagogiques... Ceci implique également la définition d'une véritable campagne de promotion, d'accompagnement et d'évaluation des changements pédagogiques et institutionnels.

Il ne s'agit pas seulement d'une transformation des pratiques pédagogiques mais d'une transformation structurelle et culturelle beaucoup plus importante. Il ne faut pas seulement convaincre les enseignants mais l'ensemble d'une communauté locale. Les nouveaux cadres de référence doivent s'articuler à des codes et à des systèmes d'éducation construits depuis longtemps et de façon communautaire. Les connaissances rationnelles peuvent permettre de prendre de la distance par rapport à l'aspect affectif propre à l'identité communautaire, mais ces connaissances doivent être construites et partagées par les acteurs locaux.

Légitimer et institutionnaliser pleinement le guarani comme langue enseignée et d'enseignement est le résultat d'un jeu de pouvoir. Nous l'avons déjà signalé, la nouvelle constitution nationale (1993) reconnaît le guarani comme langue officielle, la loi d'éducation (1998) le reconnaît comme langue



d'enseignement, mais la Commission nationale du bilinguisme ne s'est jamais accordée sur le type de guarani à enseigner. D'autre part, la normalisation du guarani risque de lui faire perdre la vitalité qu'il a en tant que langue orale et vernaculaire. En fin de compte, à l'exemple de nombreux autres pays (notamment les sociétés européennes aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles), le processus de modernisation et d'institutionnalisation du Paraguay, dans lequel l'école joue un rôle important, pourrait s'effectuer au détriment du guarani. Il s'agit là d'un paradoxe. Alors que la réforme éducative s'affirme comme un projet bilingue et interculturel, par manque de ressources et de stratégies pertinentes, elle pourrait *in fine* se transformer en un projet d'unification de la culture et de la langue ou du moins contribuer à maintenir le guarani comme une langue de moindre valeur que l'espagnol.

Ce qui est en jeu en fin de compte, c'est la façon de penser et de gérer les politiques éducatives. Selon Muller, les politiques sociales ne doivent pas « seulement résoudre des problèmes » mais plutôt installer des espaces (forums) au sein desquels les différents acteurs concernés construisent et expérimentent « un rapport au monde ». Au sein de ces forums et des discussions entre forums, les acteurs construisent du sens, sens qui permet d'agir sur le réel. Dans cette construction, les outils d'interprétation de la réalité sociale sont importants. L'enjeu est avant tout de comprendre les circonstances dans lesquelles se définit et s'impose un nouveau « référentiel ». La gestion de politiques éducatives est donc un acte d'apprentissage collectif, où la phase de conception de la politique correspond à la définition d'une hypothèse et la phase de mise en œuvre à la mise à l'épreuve de celle-ci.



Pour conclure, nous aimerions revenir à l'éclat de rire sur lequel nous avons ouvert cet article. Nous pouvons le comprendre comme le point d'inflexion opéré lors de la phase d'enrôlement et d'adaptation, durant laquelle les enseignants tentent d'appliquer les innovations. Ces tentatives génèrent une série de tensions et quiproquos. Dans *Le Cri d'Archimède* (1964), Arthur Koestler développe l'idée que le rire est le point d'inflexion d'un processus de création ou d'innovation. Selon lui, le schéma de l'activité créatrice se déroule en trois temps : rire (affirmation de soi), comprendre, émerveiller (transcendance). Dans le cadre du récit analysé, nous pouvons comprendre l'innovation (la création) comme le passage du rire généré par le quiproquo à la transcendance de la transformation de la pratique. C'est alors que la technicienne découvre la nécessité de modifier la proposition initiale. Selon Koestler de nouveau, il s'agit d'un continuum sans brisures, il n'y a pas de barrières d'une étape à l'autre, entre une histoire et l'autre : « entre la découverte et l'invention comique, les frontières sont tout aussi mouvantes » (Koestler, 1964).

Le rire est un réflexe qui résulte de la confrontation de deux logiques différentes qui se situent dans deux plans différents, dans notre cas, le plan institutionnel du programme et celui de la culture locale des élèves. Ce choc de deux logiques, qui résulte d'un élément de surprise, peut se transformer en catharsis (tragique) ou en explosion (comique). L'innovation est donc le fait de pouvoir transformer l'effet surprise en une explosion créative et non en une catharsis.

Dans le cadre du choix des langues et de l'implantation de programmes d'éducation bilingue, la préoccupation devrait donc se centrer sur le passage du tragique, généré par la difficulté ou le rejet de l'innovation, à la créativité. Comment produire et accompagner ce déclic souvent évoqué lors des processus de formation des enseignants ? À partir de cet article, nous avons tenté de démontrer que le choix et la gestion de politiques éducatives est un acte d'apprentissage collectif, qui, comme tout processus d'apprentissage, comprend différentes étapes faites de moments de production de connaissances, de réflexion, d'expériences et d'analyse des effets. Prendre conscience de ces étapes, de leurs enjeux et se doter des stratégies et des outils adaptés peuvent assurer la légitimité du choix et de l'usage des langues auprès des enseignants ainsi que des communautés locales.

Au début de la réforme éducative, face aux multiples enjeux d'accès, d'infrastructures et de recrutement d'enseignants, l'éducation bilingue ne semblait pas une priorité pour le ministère. Cette situation relève moins, selon nous, d'un manque de volonté politique, bien qu'une partie importante de la structure mise en place sous Stroessner subsiste encore actuellement, que d'un manque de production de connaissances et de mise en place de stratégies pertinentes.

## BIBLIOGRAPHIE

BOYER H., PENNER E. (2012) : *Le Paraguay bilingue. El Paraguay bilingüe*, L'Harmattan, Paris.

DEMELENNE D. (2008) : « Educación bilingüe en Paraguay como ejemplo de transformación de las prácticas de enseñanza en un contexto pluricultural », dans : García-Huidobro J. E., Dupriez V., Francia G. (coord.) *Políticas educativas en América Latina ¿Transición hacia un nuevo paradigma ?*, Subsecretaría de Educación Pública, México, p. 73-96.

DUPRIEZ V., CORNET J. (2005) : *La rénovation de l'école primaire, comprendre les enjeux du changement pédagogique*, De Boeck, Bruxelles.

KOESTLER A. (1964) : *Génie et folie de l'homme. Le cri d'Archimède*, Calman-Levy, Paris.

Ministerio de Educación y Cultura (2006) : Rapport final de l'atelier de systématisation, MEC Escuela Viva Paraguay (non publié).

Ministerio de Educación y Cultura (2007) : *Mirada sobre la mirada*, n° 5, juin, Paraguay.

MULLER P. (1995) : « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », dans : Faure A., Pollet G. et Warin P. (dir), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan.

MULLER P. (2000) : « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 50, n° 2.

MULLER P. (2005) : « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1.